Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270781
Centre d'intérêt : 450

Montandon, Cléopâtre.

Dynamique familiale et styles d'éducation / par Cléopâtre Montandon. -- Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation, 1991.
22 f. ; 29 cm. -- (Séminaire sur la représentation ; 54)

"La publication de ce séminaire est rendue possible grâce à une subvention du fonds FCAR". Bibliogr. : f. 16-17.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Montréal. Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation

Descripteur(s) : Relations parents-enfants • Rôle des parents • Relations familiales • Socialisation • Attitude des parents • Objectifs d'éducation

Identificateur(s) de nom : Genève

Ce texte a une double finalité. D'une part, d'examiner dans quelle mesure l'action éducative des parents est liée à la dynamique familiale; d'autre part, d'inclure dans cet examen la coordination de la famille avec les autres instances de socialisation. Les données proviennent d'une recherche conduite auprès d'un échantillon représentatif de 309 familles genevoises responsables de l'éducation d'un préadolescent. Parents et enfants ont été interviewés à l'aide de questionnaires structurés. Divers indices ont été construits pour chacun des concepts mis en jeu, soit à partir de questions de faits, soit sur la base de la résolution de scénarios-problèmes par les parents. Le rapport se présente en deux parties. La première, le cadre conceptuel, présente les composantes du processus éducatif ainsi qu'une typologie des interactions familiales. La seconde examine l'influence des types d'interaction familiale sur les styles éducatifs.

Type de document :

. 92.70721

CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHE SUR L'APPRENTISSAGE ET LE DEVELOPPEMENT EN EDUCATION

cirade

Université du Québec à Montréal

9274781

Dynamique familiale et styles d'éducation[1]

par Cléopâtre Montandon
Faculté de psychologie et
des sciences de l'éducation
Université de Genève, Suisse

Séminaire sur la Représentation
15 mars 1991 - n° 54

CIRADE, UQAM, mai 1991

Note: La publication de ce séminaire est rendue possible grâce à une subvention du fonds FCAR.

1 La recherche dont les résultats sont présentés ici a été menée en collaboration avec Jean Kellerhals, professeur au département de sociologie de l'Université de Genève.

On n'a pas attendu le développement des sciences psychologiques et sociales pour s'intéresser aux comportements éducatifs des parents. Les grands pédagogues, de même que des humanistes, comme Locke ou Rousseau ont accordé beaucoup d'attention à ces questions. Mais, c'est à partir des années 50 que des anthropologues, des psychologues et psychosociologues, et un peu plus tardivement des sociologues, ont conduit un nombre impressionnant de recherches. Les approches théoriques et empiriques de ces travaux témoignent d'une évolution intéressante, qui suscite plusieurs questions. En voici deux, qui ont guidé la recherche dont il est question dans ce texte.

La famille: une boîte noire?

D'innombrables travaux sociologiques sur les pratiques éducatives des parents ont mis en relation les styles d'éducation avec les caractéristiques structurelles des familles, et plus particulièrement avec leur statut social (cf. Gekas, 1979; Hess, 1970; Kohn, 1977; etc.). Des chercheurs ont montré combien le statut social des parents affecte les buts qu'ils poursuivent dans l'éducation de leurs enfants, et les moyens utilisés pour les atteindre: les parents des milieux bourgeois valorisent plus l'autonomie, la créativité, l'autorégulation et la réussite de leur enfant, que les parents des classes populaires, qui insistent davantage sur l'obéissance, la politesse et la réserve (Bronfenbrenner, 1958; Kohn, 1977). Aussi a-t-on observé que les parents situés dans le bas de l'échelle sociale font plus souvent usage de contrôle, de coercition, de surveillance et de force envers leur progéniture, que les parents du haut de l'échelle, qui tentent davantage de raisonner l'enfant, de communiquer avec lui, de lui offrir leur soutien et qui recourent moins ouvertement au pouvoir parental (Cook-Gumperz, 1973; Baumrind, 1971; Bernstein et Henderson, 1973; Gekas et Nye, 1974).

Mais quelles variables intermédiaires peuvent rendre compte de cette corrélation entre statut social et styles éducatifs? Une première hypothèse consiste à dire que les pratiques éducatives sont liées à la biographie parentale, notamment au vécu professionnel des parents. Selon cette hypothèse, les styles éducatifs sont la conséquence logique des valeurs qui prédominent dans les situations de travail quotidiennes des parents: du degré d'autonomie qui est exigé dans l'exécution des tâches et du degré de complexité et d'abstraction des savoirs professionnels. En éduquant leurs enfants, les parents «mimeraient» en quelque sorte ce qu'ils vivent dans leur travail. Ainsi Kohn (1977) a montré que lorsque la profession des parents implique la manipulation de signes et un large recours à l'initiative personnelle, ils tendent à encourager l'autonomie dans l'éducation de leurs enfants. Inversément, les parents dont le travail exige la manipulation de choses, la soumission à une surveillance régulière et l'exécution de travaux précis et répétitifs, tendent à exiger de leurs enfants ordre et obéissance.

Une deuxième hypothèse, complémentaire de la première, suggère que la relation entre statut social des parents et pratiques éducatives dépend en fait des projets d'avenir que les parents forment pour l'enfant: selon que l'on destine celui-ci à un métier subalterne ou à une profession libérale, on insistera plutôt sur la discipline, l'ordre, le contrôle dans le premier cas, sur l'autonomie, la créativité dans le second.

Mais ces deux pistes explicatives, quels que soient par ailleurs leurs mérites, ne cherchent pas à comprendre l'éducation de l'enfant et de l'adolescent par la dynamique des interactions dans la famille. Elles traitent la famille comme une boîte noire. Peu d'études se sont inspirées de visions plus interactionnistes, plus dynamiques de la socialisation des enfants (Kellerhals et Valente, 1986; Montandon, 1987; Troutot et Montandon, 1988). Or, on peut formuler dans cette perspective-là une troisième hypothèse, selon laquelle la manière dont l'enfant est élevé dépend du genre de «nous-famille» dans lequel il grandit. Selon que le mode de cohésion familiale est plutôt fusionnel ou marqué par l'autonomie des membres, on peut penser que le groupe «a besoin» d'un genre d'enfant différent: plus conformiste, loyal au groupe, soucieux de ses consignes, héritier de ses traditions dans le premier cas; davantage indépendant, innovateur, partenaire plutôt qu'héritier, dans le second. D'autre part, selon que le groupe est davantage fermé sur lui-même, casanier plutôt qu'ouvert et en interaction constante avec l'extérieur, il disposera envers l'enfant de moyens de contrainte différents. Si le contrôle strict a plus de chances lorsque la famille est fermée et «fusionnelle», il doit laisser place à davantage de négociation dans le cas contraire. Cette hypothèse consiste donc à dire que les familles, suivant leur dynamique interne, tendraient à produire des genres d'enfants différents.

Dans le même ordre d'idées, il convient d'examiner le partage des rôles éducatifs entre le père et la mère. Depuis plusieurs années maintenant, en s'opposant aux premiers travaux sur l'éducation parentale qui examinaient principalement le comportement des mères, plusieurs études s'adressent au «parentage» (*parenting, parenthood*), signifiant par là l'importance accordée aux deux parents dans le processus éducatif (Busfield, 1989). Or, on s'interroge toujours sur l'étendue de ce partage dans les faits et sur l'ampleur de l'apport paternel (Backett, 1982).

En essayant de guigner dans la boîte noire, nous touchons à des préoccupations très actuelles. En effet, chercheurs et praticiens aimeraient mieux savoir dans quelle mesure les bouleversements qui ont caractérisé les relations et les comportements familiaux ces 20 dernières années, se sont répercutés sur les pratiques éducatives des parents.

Quelles relations entre la famille et les autres instances éducatives?

Pendant longtemps, les travaux classiques sur l'éducation des enfants, que ce soit en sociologie de l'éducation ou en sociologie de la famille, ont étudié les processus éducatifs en se centrant sur une instance éducative spécifique, par exemple sur les parents, sur les enseignants, sur les pairs, etc., et ont attaché peu d'importance au fait que l'éducation est conduite par plusieurs agents simultanément. Les liens des processus éducatifs parentaux avec ceux qui se déroulent en dehors de la famille ont été le plus souvent ignorés. Pourtant la socialisation dans le cadre de la famille ne peut guère être étudiée comme si elle était indépendante de l'éducation scolaire, des effets de la télévision ou de l'influence des copains. Il est donc essentiel d'analyser comment les parents relaient et médiatisent les influences éducatives des autres instances de socialisation (Leichter, 1978; Bronfenbrenner, 1979), et comment ils coordonnent leur propre action éducative avec elles. Mais les recherches sur les processus médiateurs entre la famille et l'école sont encore peu nombreuses.

Ce texte a une double finalité. D'une part, d'examiner dans quelle mesure l'action éducative des parents est liée à la dynamique familiale; d'autre part, d'inclure dans cet examen la coordination de la famille avec les autres instances de socialisation. Les données proviennent d'une recherche conduite auprès d'un échantillon représentatif de 309 familles genevoises responsables de l'éducation d'un préadolescent (échantillon probabiliste construit à partir de la liste des élèves de 13 ans fréquentant les écoles publiques). Parents et enfants ont été interviewés à l'aide de questionnaires structurés. Divers indices ont été construits pour chacun des concepts mis en jeu, soit à partir de questions de faits, soit sur la base de la résolution de scénarios-problèmes par les parents (Kellerhals, Montandon et al., 1991). Avant de présenter les principaux résultats de cette étude, il convient de définir les principaux concepts utilisés pour cerner l'influence éducative des parents d'une part, et la dynamique interne des familles d'autre part.

1. CADRE CONCEPTUEL

1.1 Composantes du processus éducatif

Le processus de socialisation représente une double réalité, comme les deux faces d'une médaille: une dimension psychologique et une dimension sociologique. Tout en reconnaissant l'importance de la première, c'est-à-dire la construction de l'identité individuelle des acteurs, le sociologue s'intéresse à l'autre face de la médaille, c'est-à-dire aux dispositifs que se donnent les groupes sociaux pour intégrer les individus, pour les préparer à devenir membres à part entière de la communauté (Montandon, 1988). De ce point de vue, l'éducation, dimension importante de la socialisation de l'enfant, peut être analysée comme un processsus d'influence

impliquant une stratégie, saisie à travers les *objectifs* que visent les parents et les *techniques d'influence* qu'ils emploient, et une logistique, qui comprend la répartition des *rôles éducatifs* dans la famille et la *coordination* des parents avec les autres instances éducatives, les pairs, l'école ou la télévision, les spécialistes, les églises, etc.

Pour cerner l'action éducative des parents, il convient de tenir compte de ces quatre dimensions qui ensemble constituent en quelque sorte des modèles ou *styles d'éducation* (Bouchard, 1990).

Objectifs éducatifs

Les efforts éducatifs des parents sont sous-tendus par la représentation du genre d'adulte qu'ils aimeraient que leur enfant devienne. Une partie importante des objectifs éducatifs des parents tient au genre de personnalité sociale qu'ils veulent favoriser chez leur enfant. Pour cela, les parents désirent que leur enfant acquiert certaines aptitudes qu'ils considèrent nécessaires pour s'intégrer dans l'environnement social. On peut en distinguer principalement quatre:

- L'*autorégulation* fait référence à la capacité de la personne à définir des objectifs, à les suivre avec une certaine constance, à s'orienter dans l'ensemble des informations qui lui parviennent et à en faire le tri.
- L'*accommodation* désigne l'aptitude de l'individu à se plier à des rythmes et conventions sociales, à faire preuve d'endurance et de persévérance, à travailler régulièrement, à honorer ses «contrats», à associer divers moyens à des objectifs qu'elle n'a pas forcément défini elle-même.
- La *coopération* recense les aptitudes ou qualités orientées vers la relation à autrui: sens du dévouement ou du civisme, loyauté et solidarité envers le groupe, souci de coopération et d'animation communautaire.
- Enfin la *sensibilité* évoque la dimension «poétique» de la personne: accent sur l'imagination, la créativité; accent encore sur la constitution d'un idéal, d'une foi; développement du goût, du sens de l'humour.

Dans leur entreprise de socialisation, les parents peuvent mettre plus ou moins d'accent sur chacune de ces quatre dimensions et favoriser ainsi chez leur enfant un style spécifique d'intégration sociale. C'est en ce sens que l'on peut parler de divers profils de personnalité sociale. La question est donc de savoir comment les priorités, ou l'ordre hiérarchique, que les parents assignent à ces diverses finalités varient selon le genre de cohésion du groupe familial.

Techniques d'influence

Ces finalités, et plus largement l'ensemble des codes culturels parentaux, sont inculqués ou peuvent être proposés à l'enfant par le biais de diverses techniques d'influence. On peut en distinguer principalement quatre:

- Le *contrôle* consiste à orienter la conduite de l'enfant en le contraignant à certains actes jugés désirables ou, au contraire, en lui interdisant l'accès à d'autres actes jugés néfastes. C'est une technique extérieure en ceci qu'elle cherche moins à modifier la subjectivité de la personne qu'à obtenir une conformité immédiate par le biais de la contrainte (obligations et interdictions).
- La *motivation* consiste en l'essai de modification, chez une personne donnée, des coûts et profits subjectifs d'une action donnée. Autrement dit, c'est une technique intérieure visant à modifier «l'appétit» qu'une personne peut avoir de telle ou telle conduite. Par exemple, expliquer les propriétés nutritives de certains aliments, ou décrire les conséquences physiologiques de l'alcool.
- La *moralisation* consiste en l'appel à des valeurs supérieures, acceptées par le sujet, et susceptibles de légitimer le recours à telle conduite particulière. Par exemple, décourager les relations sexuelles occasionnelles au nom de préceptes divins.
- Enfin, la *relation* consiste en la manipulation du contexte relationnel de la personne de manière à modifier le lien existant entre un sujet et une action. Par exemple, entourer ou «chouchouter» davantage un enfant pour diminuer son agressivité.

Bien évidemment, dans la promotion ou la répression d'une action donnée, plusieurs de ces techniques d'influence peuvent être conjuguées en des sortes de styles d'influence, qui traduisent probablement des conceptions différentes de l'efficacité des grands principes éducatifs (cf. McGilicuddy-de Lisi, 1982; Vandenplas-Hopler, 1987). Certains parents valorisent davantage la *stabilité normative*, qui fait référence à la clarté et à la permanence des consignes, à la non-contradiction entre les agents de socialisation, à la relative stabilité des rythmes et styles de vie quotidienne, à la bonne définition des compétences des divers agents de socialisation. D'autres parents insistent davantage sur l'empathie, référence à l'existence d'une bonne communication entre la personne et les agents de socialisation, aux marques de soutien et de compréhension que ceux-ci peuvent lui apporter, à la valorisation de ses actes et de son caractère.

Rôles éducatifs

Qui applique ces stratégies éducatives? Quels sont les rôles du père et de la mère respectivement? À cet égard, la structure des rôles familiaux est définissable d'une part par la

participation différentielle des membres du groupe au processus de socialisation et d'autre part par le *degré de spécificité de leurs apports*: tantôt la spécialisation est forte (le père, par exemple, s'occupe de la socialisation technique, proposant à l'enfant des ressources principalement instrumentales, alors que la mère apporte surtout des ressources expressives), tantôt ces apports sont très diffus, les parents proposant des ressources identiques et intervenant à part égale dans les divers domaines de la socialisation.

On a donc une situation de *double différenciation* lorsque tant le degré de participation que les apports de l'homme et de la femme en matière de socialisation sont différents, de *différenciation simple* lorsque seuls les degrés d'investissement de la mère et du père diffèrent, et d'*indifférenciation* lorsque ni la participation, ni les ressources procurées ne sont sensiblement différentes.

Coordination

La répartition des tâches éducatives à l'intérieur de la famille est complétée par une division du travail éducatif avec les autres agents de socialisation de l'enfant. La coordination signifie la manière dont la famille se situe par rapport aux influences possibles des autres instances éducatives. Les parents se distinguent par des styles de coordination qui peuvent être définis sur deux axes: i) *La spécificité/diffusion* désigne l'ampleur de la mission (tâches ou compétences) attribuée par la famille aux autres agents de socialisation. L'école par exemple peut se voir cantonnée dans son rôle de formation technique (orthographe, calcul,etc.) ou être investie de tâches d'éducation morale. De même pour la télé et les camarades; ii) *La participation/retrait* fait référence à la manière dont le groupe familial relaie les influences des autres acteurs. La famille peut les ignorer (même si elle les légitime) ou, au contraire tenter de les commenter, les accompagner. C'est ainsi que certaines familles se préoccuperont des devoirs scolaires alors que d'autres s'en moquent, ou que divers parents commentent avec l'enfant les émissions télé alors que d'autres se servent de celles-ci comme d'une nourrice. Quatre modes de coordination découlent du croisement de ces deux axes:

- Le *mandat* désigne les cas où l'on ne reconnaît qu'une compétence très spécifique à l'autre agent et où l'on n'estime pas nécessaire ou souhaitable d'intervenir.
- La *médiation* désigne les cas où l'on reconnaît également une compétence très spécifique à l'autre agent, mais en relayant ses efforts ou messages (aide au travail scolaire par exemple).
- La *délégation* désigne les situations où la mission reconnue à l'autre agent est très diffuse (recouvrant largement celle de la famille), mais où aucune entreprise de médiation n'est mise sur pied (on ne s'intéresse pas, en pratique, à ce que fait l'autre agent).

- La *coopération* enfin regroupe les situations où les compétences reconnues à l'autre sont très diffuses et où l'on médiatise (relaie, critique, accompagne) ses efforts ou messages.

1.2 Une typologie des interactions familiales

Si, autour des années 50-60, la plupart des sociologues raisonnaient au singulier à propos de la famille moderne et de sa relation avec l'enfant, ils ont commencé à parler au pluriel à partir des années 65, lorsque diverses mutations démographiques mirent en évidence, dans la plus grande partie des pays occidentaux, la diversité des formes familiales. Dans l'effort de fournir un outil permettant de saisir la diversité des interactions familiales, un certain nombre de chercheurs ont tenté de définir des types de familles selon diverses caractéristiques de leur fonctionnement (Reiss, 1989; Olson et al., 1983; Constantine et Israël, 1985). À partir de deux dimensions du fonctionnement familial, la *cohésion* interne du groupe et son *intégration* externe, nous avons défini quatre genres idéal-typiques de familles (cf. aussi Kellerhals, 1987; Troutot et Montandon, 1988):

a) Les familles de type *Parallèle* sont caractérisées par la fermeture et l'autonomie. Le groupe est casanier, vit replié sur soi, ne recherche pas les contacts extérieurs. Mais à l'intérieur de la famille, chacun a ses territoires, son destin: les activités ne sont pas communes, les rôles sont très différenciés, les domaines d'intérêt ne se recoupent guère.

b) Les familles *Bastion* sont caractérisées par la fermeture et la fusion. Ici, le repli sur le groupe est perçu comme souhaitable, les contacts externes vécus comme frustrants ou dangereux. Mais, par différence avec le type précédent, les membres du groupe partagent un maximum d'opinions et d'activités, se vivent comme participant de la même chronique, définissent leur satisfaction l'un par l'autre. Le consensus y est une valeur clé. On tente d'éviter au maximum les conflits, même si c'est au détriment de l'expression de soi.

c) Les familles *Compagnonnage* sont à la fois fusionnelles et ouvertes. On veut, comme chez les Bastion, tout partager et vivre en commun. On aspire à faire beaucoup de choses ensemble, à avoir des opinions ou croyances semblables. Mis l'accent sur l'ouverture à l'extérieur est par contre considérable. À condition, toutefois, que les informations et relations externes soient mises en commun. Cette ouverture est comme «rapportée» au groupe: elle a pour but d'enrichir les relations internes, de permettre le dialogue, la communication. Elle se conçoit donc comme une ressource d'un groupe auquel les membres s'assujettissent en ceci qu'ils privilégient le consensus et la communauté.

d) Les familles *Association* sont caractérisées par l'ouverture et l'autonomie. Elles mettent l'accent sur la spécificité et l'indépendance des individus, dont le destin n'est qu'en partie assujetti au couple ou à la famille. L'accent sur les droits individuels est fort. L'individu a la priorité sur le groupe, qui apparaît comme un des moyens, pas forcément le seul, de se réaliser. L'importance de contacts individualisés avec l'extérieur est considérable, et ces derniers ne sont pas forcément «rapportés» au groupe familial. Elles peuvent être «traitées» de manière individuelle. L'emprise du «nous-couple» sur les comportements et ressources individuels n'est que partielle.

On peut se demander si ces arrangements familiaux ont quelque chose à faire avec les caractères, les psychologies des membres. C'est une explication partielle. En fait ces types de fonctionnement familial sont corrélés à la position sociale des conjoints. Dans les milieux populaires on observe plus qu'ailleurs un fort accent sur une cohésion de type fusionnel et des contacts avec le monde environnant moins fréquents et valorisés. On y rencontre plus de familles Bastion qu'ailleurs. Au contraire, dans les milieux de cadres, l'autonomie est comparativement plus valorisée et l'importance donnée aux contacts et informations externes est considérable. Les familles Association y sont proportionnellement plus nombreuses qu'ailleurs (Kellerhals, 1987). Il est donc important de contrôler la relation entre types de fonctionnement familial et conduites parentales par l'appartenance sociale des familles.

L'enfant n'occupe pas une place identique dans les 4 types de dynamique familiale. Nous n'avons pas de recherches systématiques sur cette question, mais certains travaux conduisent à penser que l'enfant est davantage *pourvoyeur de statut* dans la famille Bastion, qu'il est plus captif du désir des parents dans la famille Compagnonnage, qu'il est vu comme un *partenaire* dans les familles Association, et comme une extension du groupe dans les familles Parallèle (Troutot et Montandon, 1988).

2. INFLUENCE DES TYPES D'INTERACTION FAMILIALE SUR LES STYLES ÉDUCATIFS

Examinons maintenant, à travers quelques exemples tirés de notre recherche, dans quelle mesure les différentes dimensions de l'éducation parentale sont liées à la dynamique interne des familles.

2.1 Les objectifs

Les valeurs d'un indice constitué à partir de la somme des choix des deux conjoints au sujet des quatre finalités éducatives - accommodation, autorégulation, sensibilité, coopération -

varient beaucoup selon les genres d'interaction familiale. Les valeurs d'*accommodation* sont davantage appréciées dans les familles fermées: elles sont en effet plus souvent prioritaires (environ 70%) dans les familles Bastion et Parallèle que dans les familles Compagnonnage (51%) et surtout Association (33%). Réciproquement, les valeurs d'*autorégulation* l'emportent très légèrement dans les familles individualistes: les familles Parallèle et Association insistent un peu plus sur ce point que les familles fusionnelles. L'importance donnée à la *sensibilité* est à son maximum dans les familles Association (59%) et à son minimum dans les familles Bastion (31%). Enfin, l'accent sur la *coopération* est très faible dans les familles Parallèle (20%), alors que les autres types de familles y sont globalement deux fois plus sensibles (cf. Tableau 1 en annexe).

Mais on ne peut aller plus loin dans cette analyse sans tenir compte du milieu social, car les familles Bastion et Parallèle sont plus fréquentes dans les milieux populaires, alors que les familles Association caractérisent davantage les milieux de cadres. Dans les milieux populaires, l'*autorégulation* est sensiblement plus marquée (70%) dans les familles Association et Parallèle - c'est-à-dire des familles «individualistes» - que dans les familles «fusionnelles», Bastion et Compagnonnage (50%). L'inverse est vrai pour l'*accommodation:* 40 % dans les familles Association vis-à-vis 84 % dans les familles Bastion. La *sensibilité* quant à elle caractérise principalement les familles Association et pour ce qui est de la *coopération*, on la trouve bien moins souvent dans les familles Parallèle (17%) que dans toutes les autres (47%) (cf. Tableau 2).

Autrement dit, dans les milieux populaires, les familles Association se distinguent par un fort accent sur l'*autorégulation* et la sensibilité ainsi que par leur indifférence relative envers l'*accommodation*. Les familles Bastion, au contraire, mettent l'accent sur cette dimension-là. Les familles Parallèle négligent la *coopération* et valorisent l'*autorégulation*. Enfin, les familles Compagnonnage présentent des valeurs moyennes en tout.

Dans les milieux de cadres, seules les dimensions de *sensibilité* et d'*accommodation* sont sensibles aux variations du style de cohésion. L'*autorégulation* est très prisée partout, et apparaît ainsi comme une sorte de norme propre à ces strates sociales. En revanche, la *sensibilité* est beaucoup moins valorisée dans les familles Bastion (32%) que dans les Compagnonnage ou les Association (56%). L'*accommodation* est au contraire davantage recherchée par les premières (65%) que par les autres (36%) (cf. Tableau 2).

Diverses questions ouvertes relatives aux objectifs que les parents se fixent à moyen terme (pour les deux ans qui viennent) ou à très court terme (sur quoi insistent-ils ces jours?) permettent de renforcer les données qui précèdent et d'arriver à la conclusion que dans l'ensemble l'*autorégulation* est aussi comparativement dominante dans les familles associatives. Mais cette différence provient surtout des milieux populaires, les familles bourgeoises lui

donnant de toute façon de l'importance. L'*accommodation*, beaucoup plus centrale dans le bas de la hiérarchie sociale et dans les familles fusionnelles, prend comparativement une position plus importante au fur à mesure que l'on passe du long au court terme. L'accent mis sur les valeurs de création, d'imagination (*sensibilité*) caractérise quant à lui davantage les familles associatives des milieux de cadres. Enfin, la *coopération* est davantage mise en exergue dans les familles dont le style de cohésion est ouvert (Compagnonnage et Association) que dans les autres.

2.2 Les méthodes éducatives

Pour saisir les techniques d'influence - contrôle, motivation, moralisation, relation - principalement utilisées par les parents, on a recouru à la méthode des «scénarios» consistant à proposer aux parents diverses situations-problèmes et en leur demandant de définir ensemble des mesures concrètes susceptibles de les résoudre dans le cas où il s'agirait de leur enfant. On a sélectionné un scénario par domaine de socialisation: une diminution subite du rendement scolaire pour le domaine des savoirs, une tendance croissante de l'enfant à tricher pour le domaine moral, une timidité maladive de l'enfant pour le secteur des interactions et une tendance de l'enfant à la boulimie pour le domaine de l'identité.

Les mesures que les parents décidaient de prendre dans ces diverses situations-problèmes étaient enregistrées au magnétophone et transcrites sous la forme d'un procès-verbal. Il n'a pas été trop difficile de les classer dans les catégories de motivation, contrôle, moralisation et relation. À partir de ces classements, on a créé un indice global d'utilisation d'un vecteur donné sur la base de l'addition des quatre situations-problèmes. Ici encore, les indices représentant l'utilisation des différentes techniques d'influence varient selon le type familial.

Les familles fusionnelles fermées (Bastion) apparaissent, avec 65% de fréquent recours au *contrôle*, comme les championnes de cette technique. Cette proportion s'abaisse à 43% dans les familles autonomes ouvertes (Association). Réciproquement, le vecteur *relation* n'est fréquemment utilisé que par 24% des familles du type Parallèle et 30% des familles Bastion, alors que cette proportion s'élève progressivement à 42% dans les familles Compagnonnage et à 59% dans les familles Association. S'agissant du recours à la motivation, le type de cohésion familiale oppose clairement les familles Parallèle, où l'on trouve 12% seulement de recours fréquent à cette technique, au bloc des familles Compagnonnage et Association (37% environ). Les familles Bastion occupent une position intermédiaire. Le vecteur *moralisation* étant d'emploi très limité, on n'en mènera pas ici l'analyse différentielle (cf. Tableau 3).

Quand on croise ces résultats par le statut social de la famille (milieux populaires vis-à-vis milieux bourgeois), on s'aperçoit qu'elles sont surtout fortes dans les familles bourgeoises (cf.

Tableau 4). Parmi celles-ci, on trouve 64% de *contrôle* fréquent dans les familles Bastion, contre 34% dans les familles Association. Cette liaison est par contre très mince dans les familles populaires, où un *contrôle* fréquent apparaît de toutes façons comme une technique privilégiée (65% chez les familles Bastion, versus 60% chez les familles Association).

Quant à la liaison entre les types de familles et le vecteur relation, on s'aperçoit à nouveau que c'est surtout dans les milieux bourgeois que la différence est très sensible: on passe de 29% d'utilisation fréquente du vecteur *relation* chez les familles Bastion à 68% chez les familles Association.

On peut renforcer ces résultats en examinant quels sont les styles de maniement de l'autorité dans les familles en distinguant entre style *coercitif* (on donne une consigne, on s'attend sans autre à être obéi; les parents savent, les enfants ignorent) et style *négociateur* (on cherche à expliquer; au besoin, on module la consigne d'après les réactions de l'enfant). Il apparaît que les familles Bastion du haut de la hiérarchie sont franchement plus coercitives (59%) que les familles Association (31%). Cette différence est par contre beaucoup plus faible (58% vis-à-vis 52%) dans le bas de la hiérarchie sociale (T.5).

2.3 Différentiation des rôles éducatifs dans la famille

Le partage des rôles éducatifs entre le père et la mère varie-t-il selon la dynamique interne des familles? Pour le savoir nous avons abordé différents aspects des conduites parentales afin de voir qui du père ou de la mère y est le plus impliqué: les diverses tâches éducatives, la communication avec l'enfant, les activités communes, le caractère expressif/instrumental des échanges. Dans l'ensemble les données montrent que les familles Association sont celles qui différencient moins les rôles du père et de la mère, suivies par les familles Compagnonnage. Les familles Parallèle sont celles qui différencient le plus, suivies par les familles Bastion. Prenons l'exemple de la répartition des tâches éducatives.

Un indice construit à partir d'une liste - non exhaustive - de treize activités particulièrement importantes permet de savoir qui, du père ou de la mère, assume principalement ces tâches et de définir un indice d'indifférenciation (il y a indifférenciation lorsque les époux participent ensemble, ou à égalité, à ces tâches). Que ressort-il de cet indice?

L'indifférenciation est faible dans une nette majorité (64%) des familles de type Parallèle, alors que seule une famille Association sur cinq (19%) est dans cette situation. Les familles Bastion et Compagnonnage occupent une position intermédiaire (33% et 32%). Le contrôle de cette relation par le niveau socio-économique montre que cette corrélation est plus forte dans le haut de l'échelle sociale que dans le bas (Tableau 6).

2.4 La coordination avec les autres agents de socialisation

Les parents sont amenés à «coordonner» leur action avec trois acteurs extérieurs principaux: l'école, la télé, les camarades, les experts. Peut-être parce qu'elles sont plus ouvertes à leur environnement, les familles Bastion sont, par exemple, peu perméables aux modèles externes: elles accueillent et intègrent moins les apports éducatifs des camarades de l'enfant, de la télévision, des experts que les familles Association. Pour conceptualiser la coordination des parents nous avons distingué, comme nous avons vu plus haut, deux dimensions: la *participation*, c'est-à-dire la propension de la famille à participer et échanger avec les autres agents de socialisation, et la *diffusion*, c'est-à-dire la tendance de la famille à reconnaître un rôle éducatif aux autres agents de socialisation.

L'indice de *participation* montre que les familles Bastion adoptent très peu souvent une attitude de participation, tandis que les familles Association s'investissent beaucoup plus. En matière de *diffusion* les familles Association se distinguent par leur forte diffusion, alors que les Bastion refusent d'accorder une large mission à la TÉLÉ, aux copains, à l'école. Les groupes du type Compagnonnage et Parallèle occupent une position intermédiaire (cf. Tableau 7).

Le croisement de ces deux indices donne donc une assez bonne approximation des genres de coordination distingués ci-dessus. Dans l'ensemble de la population, les familles Bastion se caractérisent par leur très faible taux de *coopération* (9%), alors que ce dernier monte à 48% pour les Association, qui se caractérisent par leur confiance envers les autres agents et leur attitude active à leur égard. Les familles Parallèle et Compagnonnage sont entre deux. Réciproquement, le *mandat*, qui est très sensible chez les Bastion (55%), l'est beaucoup moins chez les Association (22%) (cf. Tableau 7).

Si l'on découpe cet ensemble en deux strates sociales, on s'aperçoit que, dans le haut de la hiérarchie sociale, les clivages introduits pas le type de cohésion familiale se maintiennent, mais sont plus importants dans le haut de la hiérachie sociale que dans le bas (cf. Tableau 7).

À noter cependant les résultats quelque peu différents d'une autre recherche qui s'est intéressée plus particulièrement à la *coordination* des parents avec l'école (Montandon, 1991). Utilisant les mêmes dimensions, cette étude a conforté les données concernant la *participation* plus forte des familles de milieu social élevé et des familles Association. Les résultats divergent toutefois concernant la *diffusion:* les parents des milieux ouvriers et les parents Bastion accorderaient selon cette recherche un rôle plus étendu à l'école que les parents cadres ou les parents Association. Cette tendance est plus forte encore chez les ouvriers immigrés d'origine sud-européenne. Cela laisse supposer que pour ces familles l'école est un des principaux moyens de mobilité sociale (pour les familles d'ouvriers suisses) ou de leur intégration dans la

société suisse (pour les familles d'ouvriers sud-européens).

CONCLUSION

Plusieurs recherches ont montré que l'héritage social et culturel des parents orientent largement leur image du «bien de l'enfant» et leurs pratiques éducatives. Les résultats de notre recherche, tout en confortant cette perspective, montrent combien l'éducation des enfants relève aussi du fonctionnement de la famille. En effet, l'impact des modes d'interaction familiale sur les pratiques éducatives se remarque tant dans les objectifs de l'éducation que dans ses méthodes et dans la manière dont les parents contrôlent ou partagent leurs responsabilités pédagogiques. À noter qu'une analyse «cluster» aboutissant à trois styles éducatifs et une analyse «path» de nos données font apparaître que le milieu social et le type familial, considérés indépendamment, exercent une force de détermination approximativement égale sur les styles éducatifs des parents (Kellerhals, Montandon, Ritschard, 1991).

Constater que l'éducation est modelée par le présent de la famille autant que par l'origine des parents, c'est dire que de nos jours les pratiques pédagogiques se construisent autant autour de la dynamique relationnelle du groupe familial que sur la base de ses ressources socio-économiques. Cette détermination «relationnelle» de la pédagogie contemporaine est peut-être le signe d'une évolution «post-moderne».

Le but de ce texte étant de mettre en relief les différences des pratiques éducatives selon les genres de familles, les tendances générales des styles éducatifs parentaux n'ont pas été mises en valeur. Pourtant, certaines constantes paraissent bien ancrées chez toutes les familles de notre recherche. L'appel à des valeurs supposées supérieures, acceptées par tous pour justifier une consigne, l'appel à la morale, semble avoir peu cours, et on ne se donne pas tellement la peine d'encourager l'enfant dans une voie communautaire, à adhérer à une religion, à une idéologie, à une grande cause. De même que le droit s'est retiré de domaines entiers de la vie familiale, de même on a l'impression que les parents n'ont plus de modèles de comportements tout prêts qui puissent légitimer une ligne d'action parentale. Cela se reflète dans les variations du sentiment de compétence éducative des parents lors de la transmission des valeurs. Quand il s'agit de compétences techniques (par exemple, expliquer à l'enfant l'importance de l'orthographe, trouver les moyens pour l'aider ou le faire aider), les parents se disent dans leur grande majorité compétents; mais plus de la moitié d'entre eux affirme d'avoir de la peine à transmettre une foi, une croyance, une idéologie, voire des préférences ou des goûts en matière de culture.

Sur le plan des techniques éducatives, l'ampleur de l'accompagnement et du contrôle des familles sur l'enfant (par exemple, l'utilisation du vecteur contrôle, puis le contrôle des copains, de la TÉLÉ, l'accent sur la discipline, la valorisation de l'autorité) sont considérables dans la

majorité des familles. Cependant, des tactiques relationnelles et de motivation prennent de plus en plus de place parmi les pratiques éducatives des parents, même s'ils s'estiment mal armés pour apprendre à l'enfant à s'affirmer, à défendre ses opinions, à gérer ses émotions. On a l'impression que les parents, délestés de guides normatifs doivent naviguer entre le contrôle (contraindre, interdire) et la séduction, ce qui n'est pas toujours facile. Sans doute, il existe une évolution historique des modes d'éducation, un passage du contrôle à la séduction dans la relation à l'enfant. Mais ce passage n'est pas très rapide dans la population genevoise. Par ailleurs, la mise en évidence de ces grandes tendances ne doit cependant pas nous faire oublier l'ampleur des fluctuations qui marquent les projets éducatifs des parents non seulement selon les milieux sociaux mais aussi selon les genres de familles.

BIBLIOGRAPHIE

Backet, K.C. (1982). *Mothers and fathers: A study of the development and negotiation of parental behaviour*. London: Macmillan.

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society, (9)*, pp. 239-236.

Bernstein, B., Henderson, D. (1973). Social class differences in the relevance of language to socialization, *in:* B. Bernstein (Ed.): *Class, codes and control, 2*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bouchard, J.-M. (1990). «Modèles éducatifs des parents: de la pratique à la théorie», *in:* AIPELF (Ed.): *Les modèles en éducation*. Montréal: Éditions Noir sur Blanc.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1958). Socialization and social class through time and space, *in:* E.E. Maccoby, T.M. Newcomb & E.L. Hartley (Eds): *Readings in social psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Busfield, J. (1987). Parenting and parenthood, *in:* G. Cohen (Ed.): *Social change and the life course*. London: Tavistock, pp. 67-86.

Constantine, L.L., Israel, J.T. (1985). The family void: treatment and theoretical aspects of the synchronous family paradigme. *Family Process, 24*, pp. 525-548.

Cook-Gumperz, J. (1973). *Social control and socialization: A study of class differences in the language of maternal control*. London: Routledge & Kegan Paul.

Gecas, V. (1979). The influence of social class on socialization, *in:* W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye & I.L. Reiss (Eds.): *Contemporary theories about the family, 1*. New York: Free Press.

Gecas, V., Nye, F.I. (1974). Sex and class differences in parent-child interaction: A test of Kohn's hypothesis. *Journal of Marriage and the Family, (36)*, pp. 742-749.

Hess, R.D. (1970). Social class and ethnic influences upon socialization, *in:* P.D. Mussen (Ed.): *Carmichael's manual of child psychology, 2*. New York: Wiley.

Kellerhals, J. (1987). Les types d'interaction dans la famille. *L'année sociologique, 37*, pp. 153-179.

Kellerhals, J., Montandon, C., Gaberel, P.E., McCluskey, H., Osiek, F., Sardi, M. (1991). Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents. Paris: Delachaux et Niestlé.

Kellerhal, S.J., Montandon, C., Ritschard, G. (1991). Social Status, Types of Family Interaction and Educational Styles, soumis à l'ASR.

Kellerhals, J., Valente, L. (1986). Interactions familales et styles de contrôle de la déviance. *Déviance et Société, 4(10)*, pp. 341-361.

Kohn, M.L. (1977). *Class and conformity: a study in values* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Leichter, H.J. (1978). Families and communities as educators: some concepts of relationship. *Teachers College Record, 79(4)*, pp. 567-658.

McGilicuddy de Lisi, A.V. (1982). Parental beliefs about development processes, *Human development, (25)*, pp. 192-200.

Montandon, C. (1988). De quelques étapes dans l'exploration du concept de socialisation et de sa spécificité en sociologie. Communication présentée *au Colloque de l'AISLF*, Genève.

Montandon, C. (1987). Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial, *in:* C. Montandon et Ph. Perrenoud (Eds): *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berne: P. Lang.

Olson, D.H. et al. (1983). *Families. What makes them work*. Beverly Hills, Sage, 1983.

Reiss, D. (1981). *The family's construction of reality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Troutot, P.Y., Montandon, C. (1988). Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école. Une mise en perspective typologique, *in:* Ph. Perrenoud et C. Montandon (Eds): *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne: Réalités Sociales.

Vandenplas-Hopler, C. (1987). Les théories implicites du développement et de l'éducation. *Journal Européen de Psychologie de l'Éducation, 1(II)*, pp. 17-39.

ANNEXES

TABLEAU 1
Objectifs à long terme selon le type d'interaction familiale

	Fort accent sur l'auto-régulation	Fort accent sur l'accom-modation	Fort accent sur la sensibilité	Fort accent sur la coopération
Type familial				
Parallèle (N = 25)	64 %	64 %	40 %	20 %
Bastion (N = 80)	59 %	76 %	31 %	43 %
Compagnonnage (N = 141)	59 %	51 %	45 %	43 %
Association (N = 63)	67 %	33 %	59 %	46 %

TABLEAU 2
Objectifs à long terme selon le type de famille et le statut social

	Fort accent sur l'auto-régulation	Fort accent sur l'accom-modation	Fort accent sur la sensibilité	Fort accent sur la coopération
Milieux populaires				
Parallèle (N = 18)	67 %	67 %	33 %	17 %
Bastion (N = 49)	53 %	84 %	31 %	43 %
Compagnonnage (N = 57)	47 %	70 %	32 %	49 %
Association (N = 20)	70 %	40 %	55 %	50 %
Milieux de cadres et dirigeants				
Bastion (N = 31)	68 %	65 %	32 %	42 %
Compagnonnage (N = 83)	66 %	39 %	54 %	39 %
Association (N = 41)	63 %	32 %	59 %	44 %

TABLEAU 3
Techniques d'influence selon le type d'interaction familiale

	Fort accent sur le contrôle	Fort accent sur la relation	Fort accent sur la motivation
Type familial			
Parallèle (N = 25)	60 %	24 %	12 %
Bastion (N = 80)	65 %	30 %	29 %
Compagnonnage (N = 141)	57 %	42 %	35 %
Association (N = 63)	43 %	59 %	40 %

TABLEAU 4
Techniques d'influence selon le type d'interaction familiale et selon le milieu

	Fort accent sur le contrôle	Fort accent sur la relation	Fort accent sur la motivation
Milieux populaires			
Parallèle (N = 18)	67 %	28 %	17 %
Bastion (N = 49)	65 %	31 %	29 %
Compagnonnage (N = 57)	65 %	40 %	40 %
Association (N = 20)	60 %	40 %	40 %
Milieux de cadres et dirigeants			
Bastion (N = 31)	65 %	29 %	29 %
Compagnonnage (N = 83)	52 %	42 %	31 %
Association (N = 41)	34 %	68 %	39 %

TABLEAU 5
Modes d'exercice de l'autorité selon le type d'interaction familial

	Style coercitif	Style négociateur
Type familial		
Parallèle (N = 25)	65 %	30 %
Bastion (N = 80)	57 %	31 %
Compagnonnage (N = 141)	42 %	41 %
Association (N = 63)	37 %	43 %
	Style coercitif	**Style négociateur**
Milieux populaires		
Parallèle (N = 18)	62 %	31 %
Bastion (N = 49)	57 %	35 %
Compagnonnage (N = 57)	48 %	46 %
Association (N = 20)	53 %	37 %
Milieux de cadres et dirigeants		
Bastion (N = 31)	59 %	24 %
Compagnonnage (N = 83)	38 %	38 %
Association (N = 41)	31 %	46 %

TABLEAU 6
Différentiation des rôles selon le type d'interaction familiale

	Forte indiffér. des tâches	Forte implic. des tâches (père)	Communication intense avec la mère	avec le père
Type familial				
Parallèle (N = 25)	64 %	12 %	48 %	20 %
Bastion (N = 78)	33 %	24 %	53 %	27 %
Compagnonnage (N = 138)	32 %	34 %	60 %	38 %
Association (N = 63)	19 %	43 %	59 %	27 %
Milieux populaires				
Parallèle (N = 18)	67 %	17 %	50 %	22 %
Bastion (N = 49)	29 %	18 %	52 %	31 %
Compagnonnage (N = 57)	33 %	35 %	64 %	39 %
Association (N = 20)	30 %	45 %	55 %	20 %
Milieux de cadres et dirigeants				
Bastion (N = 30)	39 %	32 %	53 %	20 %
Compagnonnage (N = 81)	31 %	34 %	58 %	37 %
Association (N = 41)	15 %	42 %	59 %	27 %
Moyenne		4,24	3,33	7,57

TABLEAU 7

Styles de coordination selon le type d'interaction familiale

	Large diffusion	Forte participation	Mandat	Coopération
Type familial				
Parallèle N = 25)	54 %	46 %	33 %	33 %
Bastion (N = 80)	37 %	18 %	55 %	9 %
Compagnonnage (N = 141)	51 %	41 %	34 %	27 %
Association (N = 63)	62 %	65 %	22 %	48 %
Milieux populaires				
Parallèle (N = 18)	47 %	53 %	41 %	41 %
Bastion (N = 49)	35 %	21 %	55 %	11 %
Compagnonnage (N = 57)	43 %	42 %	43 %	27 %
Association (N = 20)	42 %	61 %	28 %	28 %
Milieux de cadres et dirigeants				
Bastion (N = 31)	40 %	13 %	53 %	7 %
Compagnonnage (N = 83)	56 %	40 %	28 %	27 %
Association (N = 41)	74 %	65 %	21 %	59 %

Des exemplaires du présent document sont en vente à l'adresse suivante:

Centre Interdisciplinaire de Recherche sur
l'Apprentissage et le Développement en Education
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ. A,
Montréal, Québec
H3C 3P8

Publié par le Centre Interdisciplinaire de Recherche
sur l'Apprentissage et le Développement en Education
Université du Québec à Montréal
Conception graphique: Pierrette Prévost